

PROFESSORES INICIANTES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E SEUS DIZERES SOBRE A DOCÊNCIA

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2024.13.30.75-92>

Marta Cristina Cezar Pozzobon¹
Gabriela Dutra Rodrigues Conrado²
Letiane Oliveira da Fonseca³

Resumo: Este artigo problematiza os dizeres sobre a docência dos professores iniciantes que ensinam Matemática, egressos de um curso de licenciatura em Matemática. A materialidade da pesquisa é constituída dos dados produzidos em um questionário organizado no *Google Forms*, respondido por quatorze professores em início da docência. Os ditos descrevem sobre os desafios, as dificuldades, os sentimentos e as possibilidades do exercício profissional no ensino presencial e no ensino remoto, no que tange a (in)disciplina dos estudantes e interesse pela aprendizagem; os modos de comunicação produzidos na pandemia; a insatisfação, as preocupações e a esperança, que ultrapassam as dimensões do conhecimento, nos modos de ser e de se conduzir diante do contexto escolar, dos alunos e das aulas. Considera-se a necessidade dos encontros entre professores (iniciantes ou não), alunos e comunidade, com a Matemática, com o ensino e com as aprendizagens, tanto discentes como docentes.

Palavras-chave: Docência. Professores Iniciantes. Ensino de Matemática.

BEGINNING TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS AND THEIR SAYINGS ABOUT TEACHING

Abstract: This article problematizes the sayings about the teaching of beginning teachers who teach Mathematics, graduates of a degree course in Mathematics. The materiality of the research is constituted by the data produced in a questionnaire organized in Google Forms, answered by fourteen teachers at the beginning of their teaching. The sayings describe the challenges, difficulties, feelings and possibilities of professional practice in face-to-face and remote teaching, with regard to students' (in)discipline and interest in learning; the modes of communication produced in the pandemic; dissatisfaction, worries and hope, which go beyond the dimensions of knowledge, in the ways of being and conducting oneself in the school context, in the students and in the classrooms. It is considered a need that teachers (beginners or not), students and the community are more aware about Math, the teaching and learning, both from students as well as teachers.

Keywords: Teaching. Beginner teachers. Teaching of Math.

Introdução

Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora do Departamento de Educação Matemática, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: martacezarpozzobon@gmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3069-5627>.

² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora de Matemática do Instituto Federal da Paraíba. E-mail: gabriela.conrado@ifpb.edu.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0371-8678>.

³ Doutoranda - Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora de Matemática da Secretaria Municipal de Educação e Desporto do Município de Pelotas. E-mail: letianefonsecafonseca@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6410-9895>.

Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2003, p. 4).

As ideias de Nóvoa (2003) tratam sobre o professor, a pessoa e a pessoa/professor, isto é, o “ser-professor”, a inseparabilidade das dimensões pessoais e profissionais, a ligação entre essas partes que constituem “[...] o devir próprio de cada um como profissional” (NÓVOA, 2003, p. 11). Neste sentido, a produção do exercício da docência perpassa a personalidade e a profissão, envolvendo o professor como pessoa nas relações com o coletivo, com os outros professores. Essas ideias nos desafiam a pensar no professor iniciante que ensina Matemática, considerando que a “[...] docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora [...]”, em certas condições, em um contexto educativo intencional. “Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n.p.).

As autoras nos convidam a pensar a docência a partir da atuação de um adulto que assume a posição de saber-fazer, que envolve a sua constituição docente e um fazer comprometido com os alunos e com o mundo. Isto é, a docência exige uma posição política, um posicionamento frente ao mundo, aos alunos, as condições humanas, em que se tem a preocupação com o ofício de ensinar do professor, “[...] do fazer bem-feito e com qualidade, porque é produzido junto ao saber” (FABRIS; OLIVEIRA; LIMA, 2020, p. 4). Com essas ideias, focamos no professor iniciante, que está em início de carreira, nos primeiros anos de exercício profissional, principalmente o iniciante que ensina Matemática. Esta temática é abordada em várias pesquisas, como de Ponte et al. (2001), Gama e Fiorentini (2009), Rocha e Fiorentini (2009), Ciríaco, Morelatti e Ponte (2019), Barbosa e Barboza (2019), Ciríaco e Morelatti (2020), Santino, Ciríaco e Faustino (2020), Fortes e Nacarato (2021), dentre outros. Nessas pesquisas, os autores apontam os desafios e as dificuldades no início da carreira, já que os primeiros anos são importantes para a constituição docente e profissional. E, ainda, trazem sobre o choque de realidade no início da carreira, o distanciamento entre a formação inicial e a docência, o desenvolvimento profissional, como um “[...] processo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional” (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13).

Nesta linha de discussão, intencionamos responder: O que dizem os professores iniciantes sobre a docência para ensinar Matemática no Ensino Fundamental? O objetivo é

problematizar os dizeres sobre a docência dos professores iniciantes que ensinam Matemática, egressos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Para responder à questão, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que usamos os formulários do *Google Forms*, para a organização e envio de um questionário aos professores iniciantes que atuam na rede de ensino pública de Pelotas, Rio Grande do Sul.

A partir disso, trazemos na próxima seção algumas discussões teórico-metodológicas, embasando-nos em estudos sobre a constituição da docência, do professor iniciante que ensina Matemática e do ser docente, e, ainda, descrevemos os materiais de pesquisa e os modos de análise. Na seção seguinte, abordamos alguns dizeres dos professores iniciantes em relação à docência para ensinar Matemática, no que tange aos desafios e as dificuldades no ensino presencial e no ensino remoto e em relação a sentimentos ao se conduzir e ao conduzir os outros. Na última seção, retomamos algumas considerações apresentadas a partir das problematizações da docência do professor iniciante que ensina Matemática.

Discussões teórico-metodológicas

Para começar a seção, destacamos que este artigo é resultado das discussões desencadeadas no projeto de pesquisa “A constituição da docência do professor iniciante que ensina Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental”⁴, que tem o objetivo de problematizar e analisar a constituição da docência dos professores iniciantes que ensinam Matemática no Ensino Fundamental, egressos do curso de licenciatura em Matemática da UFPEL. Especificamente, nesta produção, discutimos sobre a constituição da docência dos professores iniciantes e do ser docente, que envolve o dizer sobre si e seus sentimentos.

Neste contexto, conforme Huberman (1995) o professor iniciante é entendido como aquele que ingressa na carreira, nos primeiros dois ou três anos, estendendo-se até os cinco primeiros anos. Para Vaillant e Marcelo (2012), o professor iniciante ou novato pode levar vários anos para se inserir no campo profissional, sendo que as condições do contexto escolar afetam o processo de tornar-se professor, colaborando ou prejudicando os primeiros anos da docência. Como esclarece André (2013) não há um consenso em relação à definição de professor iniciante, pois alguns autores defendem os três primeiros anos como os mais difíceis para a docência, como tempos de sobrevivência, explicando que isso seria um dos motivos para a existência do estágio probatório. Já Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 5) traçam uma

⁴ O projeto de pesquisa foi desenvolvido de 2020 a 2023.

diferenciação entre ingressante e iniciante, referindo-se ao “[...] termo professor ingressante para designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos” e iniciante como aqueles que estão no início do exercício profissional.

Consideramos como iniciante aqueles professores que estão no início do exercício docente, nos primeiros cinco anos de docência para ensinar Matemática. E isso nos leva, a destacar alguns aspectos problemáticos no início da carreira, “[...] como é o caso das culturas profissionais, das dificuldades na relação com os alunos e das práticas de avaliação - sem esquecer a atenção que tem de ser dada às outras vertentes do conhecimento didático” (PONTE *et al.*, 2001, p. 23). Essas ideias também são defendidas por Ciríaco, Morelatti e Ponte (2019), Ciríaco e Morelatti (2020) e Santino, Ciríaco e Faustino (2020) ao apontarem a necessidade de uma formação inicial voltada para o desenvolvimento profissional, ou seja, a uma prática investigativa, permeada pela pesquisa, pela interação, na perspectiva de um aprofundamento e articulação dos conhecimentos do conteúdo, dos pedagógicos e dos curriculares.

Tais ideias também são tratadas por Gama e Fiorentini (2009), Rocha e Fiorentini (2009), ao abordarem sobre a colaboração e a reflexão como elementos importantes para o desenvolvimento profissional. Os autores discutem a necessidade de manutenção durante a formação inicial e ampliação nos primeiros anos de docência do “[...] contexto de reflexão e de compartilhamento de percepções, experiências e aprendizados [...]”, pois os saberes docentes são mobilizados a partir da “experiência”, da “vivência pessoal” e da “interlocução reflexiva” com e entre os “saberes acadêmicos” (ROCHA; FIORENTINI, 2009, p. 14).

Barbosa e Barboza (2019) salientam algumas dificuldades no início da docência, como a indisciplina dos alunos, a relação com os colegas e gestão, as diferenças entre a idealização da escola e o que encontram na realidade. Neste sentido, Fortes e Nacarato (2021) trazem que o ingresso na profissão gera algumas tensões e inseguranças relativas ao trabalho solitário, a organização das atividades diárias da docência, a falta de orientação pela gestão, o confronto com as diferenças em relação às expectativas durante a formação inicial.

Diante dessas discussões, destacamos que o material de pesquisa foi produzido a partir dos dizeres dos professores ao responderem um questionário organizado no *Google Forms*⁵, formulário gratuito do *Google*. O uso de tal instrumento, foi devido a possibilidade de “[...] acesso e praticidade no processo de coleta das informações”, permitindo o envio “[...] para os

⁵ É uma ferramenta do *Google*, na qual é possível a criação de formulários via planilha do *Google Drive* ou pode ser usado os formulários disponibilizados na plataforma.

respondentes via e-mail, ou através de um *link*” (MOTA, 2019, p. 373). Sendo assim, no formulário, explicamos que os professores no início do exercício da docência, nos primeiros cinco anos e os que tivessem cursado Licenciatura em Matemática na XXXX, poderiam responder o questionário.

Em abril de 2021, enviamos o *link* do questionário para as coordenadoras da área de Matemática, da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), que socializaram em grupos do *Whatsapp* para os professores da rede municipal de ensino de Pelotas, Rio Grande do Sul, com questões sobre a formação inicial e continuada, o exercício da docência no início da carreira e os interesses e as necessidades dos professores. Obtivemos apenas catorze respostas, mesmo com o envio de mensagens via *Facebook*, para os ex-alunos do curso de Licenciatura em Matemática.

Destacamos que as questões éticas foram consideradas, sendo encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos professores e as identidades foram respeitadas, conforme as orientações dos direitos dos participantes (BRASIL, 2016). De acordo com a Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas que envolvem as Ciências Humanas e Sociais apresentam algumas peculiaridades na adoção das perspectivas teórico-metodológicas, principalmente em relação ao respeito com os participantes, “[...] o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” (BRASIL, 2016, p. 1). Com isso, os professores que responderam ao questionário foram identificados com PIM - professor iniciante de Matemática, seguido de um número: PIM1, PIM2 e assim sucessivamente. Desses professores, identificamos que três começaram a atuação profissional em 2018, dois em 2019, seis em 2020 e três em 2021.

As respostas do questionário foram lidas na íntegra, depois percebemos algumas recorrências em relação à docência para ensinar Matemática, ou melhor, como se referem à docência, pois entendemos que as palavras descrevem as experiências que vão constituindo os sujeitos. Com base em Larrosa (2002, p. 21), salientamos que ao tratar dos ditos nos questionários, tensionamos as coisas ditas em relação ao exercício profissional e “[...] como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.

Esse olhar para as coisas ditas por esse grupo de professores nos levou a um primeiro movimento, de marcação dos dizeres sobre a docência, destacando algumas temáticas que

apareciam nas respostas, como o estágio, a experiência, as dificuldades, os desafios, a esperança na docência, dentre outros. Neste movimento, em que respostas foram tomadas como coisas ditas, olhamos para a exterioridade de tais falas e não tentando revelar uma verdade que estivesse oculta para esses professores ou a essência de suas percepções sobre as vivências das docências, mas a elaboração, por meio do discurso, das experiências e das tensões entre expectativas e realidades. Em um segundo movimento, organizamos grupos de sentidos⁶, agrupando excertos que mostravam algumas continuidades e descontinuidades, exercitando a suspeita, ou melhor, problematizando aquilo que se torna verdadeiro sobre a docência com o ensino de Matemática.

Percebemos que ao descreverem sobre a docência, os professores iniciantes trazem sobre os desafios e as dificuldades no ensino presencial e no ensino remoto, destacam alguns sentimentos, principalmente em relação aos modos de conduzir à docência e de se conduzir diante dos alunos, da escola e das aulas. Isso nos levou a trazer na próxima seção, sobre os desafios, as dificuldades e sentimentos do professor iniciante.

Alguns dizeres sobre a docência dos professores iniciantes que ensinam matemática

Neste texto, nosso interesse está em considerar modos de ser da docência, ou modos que nos impelem a agir e conduzir o ensino de determinados modos, na perspectiva da condução de si e dos outros, dos alunos. Entendemos a docência como “[...] uma prática que expressa uma forma de ser e de agir de um sujeito quando em exercício da prática docente, isto é, quando ocupando a posição de professor, na sua função de condutor de condutas” (BAHIA; FABRIS, 2021, p. 200).

A partir dessas ideias, trazemos sobre os desafios e as dificuldades no ensino presencial e no ensino remoto. No ensino presencial, os professores⁷ e estudantes ocupam o mesmo espaço ao mesmo tempo na escola. Se antes da pandemia essa constatação era óbvia ao descrever as situações de ensino, no mundo pós-pandemia reforçar as especificidades de professores e alunos estarem juntos, compartilhando momentos, em sala de aula é uma condição que auxilia a compreendermos as trajetórias do professor em sua jornada docente. Conforme os ditos dos participantes da pesquisa, um dos principais desafios no ensino presencial é relativo aos modos

⁶ Entendemos grupos de sentido como o modo de organizar o material empírico, que emergiu das respostas dos questionários. Depois de recolhido o material, “[...] a partir das perguntas investigativas e da perspectiva de análise, ele é escrutinado e ganha uma nova organização” (BAHIA; FABRIS, 2022, p. 124).

⁷ Usaremos professor para nos referir aos professores e às professoras e alunos para nos referirmos a alunos e alunas.

de agir dos estudantes na sala de aula.

*Disciplina*⁸ com os alunos foi o mais difícil. (PIM 4).

Dificuldade para captar a atenção da turma para a exposição dos conteúdos, [...]. Alunos indisciplinados e *sem interesse em aprender* potencializam a dificuldade que é atender uma turma com mais de 30 alunos. (PIM 8).

Em relação à disciplina os alunos [...], para eles, *a escola é uma extensão de casa*. Então falar durante a aula, bater no colega, sair e entrar em outra sala, eram atitudes que me afetavam bastante. (PIM 12).

Como mostram os ditos, os desafios enfrentados pelos professores em início de carreira quanto à (in)disciplina dos estudantes dizem respeito à convivência, a falta de interesse em relação a aprendizagem, aos modos de se relacionar com os outros, sendo a escola considerada “uma extensão de casa”, em que é permitido falar, bater, sair e voltar da sala de aula. Compartilhar os mesmos espaços e tempos na escola para o ensino, necessita envolvimento tanto dos professores como dos estudantes, pois existe espaços comuns, demarcados para as aulas, em que tanto professores como alunos ocupam posições diferenciadas (MONTEIRO; SENICATO, 2020). Implica a disposição de corpos e mentes para deixar-se guiar ou para conduzir o ensino. Nesse sentido, a disciplina, ou melhor, a indisciplinada dos alunos em sala de aula é tema persistente no contexto de ensino da Educação Básica, gerando, muitas vezes, um “[...] desgaste ocupacional docente” (AQUINO, 2011, p. 470).

Neste caminho, pesquisas, como os estudos realizados por Seriane (2015) e Ciríaco (2016), abordam a indisciplinada e a falta de interesse dos estudantes como um dos maiores obstáculos para o sucesso nos primeiros anos de docência. Essas pesquisas estão em acordo com o proposto por Huberman (1995) sobre o “choque de realidade”, que ocorre quando o professor iniciante se depara com a realidade e a complexidade do exercício da profissão. De acordo com o autor, nos primeiros anos as expectativas sobre a docência vão sendo reorganizadas frente às vivências e ao contexto escolar. Este tipo de convivência é elemento muito particular da vida profissional docente, que foi suspenso pelo ensino remoto.

Outro ponto emergente da análise dos questionários diz respeito à relação do professor iniciante com a escola e os sistemas de ensino no modo presencial. O primeiro contato com a gestão e colegas nem sempre ocorre tranquilamente, por vezes, essas relações são atravessadas por muitos tensionamentos. Na fala de PIM2, enquanto estagiária, o contato com os colegas representou um momento delicado de sua vida profissional.

A relação com os outros colegas de profissão foi a pior parte pois muitas vezes eu não tinha muito tempo livre no horário para a convivência com os

⁸ Nos excertos das falas, os itálicos são grifos dos autores do artigo.

colegas, *a maioria me tratava como invisível* pois eu era só estagiária. [...] Tudo isso me faz sempre ter um *receio de trocar de escola, de ter colegas na mesma disciplina* e trabalhar junto com eles. Ultimamente, tenho tido experiências ótimas, mas foram coisas que me marcaram muito negativamente. (PIM2)

O estágio é o momento de preparação para o exercício da profissão, é uma das oportunidades do licenciando estabelecer aproximações com a escola na função de professor regente de uma classe. Quando o estágio oferece uma experiência difícil, é possível imaginar que isso produza efeitos na vida inicial do professor, como mostra o excerto acima. No caso de PIM2, as vivências durante o estágio levaram a ter “receio” de conviver e partilhar com os colegas de profissão. Segundo Antunes (2013), socializar com os pares, compartilhar aprendizagens pode colaborar fortemente na profissão, proporcionando um início “menos sofrido” na docência. Ao optar pela não socialização de conhecimentos e saberes sobre a profissão, o docente acaba seguindo um caminho solitário que pode restringir a constituição da docência com seus pares e com os professores mais experientes.

Uma outra dificuldade relatada pelos professores participantes deste estudo são relativas aos momentos relacionados à dinâmica escolar e seus desdobramentos. Os relatos versam sobre dificuldades relacionadas à falta de tempo e estrutura escolar para propor aulas com metodologias diversificadas, também sobre a dinâmica de aprendizagem dos estudantes e aos processos burocráticos da avaliação adotada pela escola, como mostram os excertos:

“[...] *dificuldade para propor aulas que fujam do quadro e giz*, seja por falta de tempo para o planejamento ou pela precária estrutura da escola (PIM8)

Muito preparada em relação ao domínio do currículo que é trabalhado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas *pouco preparada para atender a diversidade de modos de aprender* que compõe uma turma, seja nos anos finais do Fundamental ou no Ensino Médio. (PIM8)

[...] acredito que o que mais impactou foi o nível de *exigência para aprovar os alunos*, praticamente temos que implorar para alguns alunos fazerem os trabalhos pela quinta vez para podermos ter justificativa para aprovar eles. (PIM10)

Segundo Seriane (2015), o professor iniciante adquire alguns conhecimentos na graduação que são relevantes para inovar e contrapor as dificuldades encontradas na escola. Porém, muitos problemas são enfrentados pelos professores iniciantes em relação a falta de estrutura das escolas, a burocratização do trabalho docente e a pressão para manter índices altos de aprovação, que limitam as possibilidades de outros pensamentos e ações. Ou melhor, a vivência efetiva no espaço escolar, desencadeia um *modus operandi* de ser docente, “[...] como

uma maneira de agir, de executar, de viver a docência, conforme determinadas prescrições e procedimentos, como se fossem códigos de conduta profissional” (OLIVEIRA, 2015, p. 155). Esses modos de condução da docência produzem ditos referentes ao processo de desenvolvimento profissional docente, como destacamos nos excertos a seguir:

No início, uma das minhas dificuldades era a relação *de tempo de aula com conteúdo dado*. Saber administrar o tempo. (PIM6)

A *organização do conteúdo*, o que deveria ensinar antes o que poderia deixar para depois. As avaliações também é algo que me aflige [...]. (PIM7)

O domínio do conteúdo era tranquilo para mim, mas *a postura em sala de aula*, como agir em situações difíceis, a própria entonação da voz (pois falo baixo), *questões burocráticas* como preenchimento de documentos, tudo aprendi com o tempo e ainda há algumas coisas que não sei. (PIM2)

Nos primeiros anos de profissão, o professor iniciante vive um processo de experimentação e descoberta, no qual está desenvolvendo-se profissionalmente, ou seja, está experimentando modos de ver, de ser e de atuar, que não são fixos, mas produzidos em práticas escolares e não escolares, dentre outros aspectos. Neste sentido, os professores iniciantes destacam algumas dificuldades relativas à avaliação, a organização e a condução da sala de aula, a administração do tempo e o reconhecimento como professor. De acordo com Ponte *et al.* (2001), os primeiros anos de docência são momentos de intenso desenvolvimento do conhecimento profissional, sendo uma etapa fundamental para o professor iniciante reconhecer-se na sua atividade. Nesses primeiros tempos, os professores iniciantes podem ter os conhecimentos da disciplina e o didático ainda pouco desenvolvidos, sendo que “o mais importante será saber quais os processos e dispositivos que os podem ajudar mais rapidamente a ultrapassar essas limitações, assumindo um conhecimento profissional e uma capacidade de pensar, em termos educativos, suficiente para um adequado desempenho profissional” (PONTE *et al.*, 2001, p. 6).

Tais engendramentos que produzem os professores iniciantes são abordados por Vaillant e Marcelo (2012), ao apontarem a necessidade de compartilhamento de conhecimentos, de saberes e de experiências com professores mais experientes, como um dos caminhos para o desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, concordamos com os autores que a inserção profissional “[...] é um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 124). Com isso, trazemos que para muitos professores este período

ocorreu em tempos de isolamento social, pois em março de 2020, aqui no Brasil iniciamos o que já estava ocorrendo em outros países, devido o avanço do vírus Sars-Cov-2 (Covid-19), o fechamento de escolas e as articulações para o ensino remoto. Chamamos de articulações, pois cada escola, seja municipal ou estadual, da rede pública ou privada, precisou se conduzir conforme suas realidades. Não houve um padrão de ensino igualitário e remoto, e sim modificações para atender as demandas de cada realidade escolar.

Neste contexto de mudanças, os professores e a equipe diretiva se depararam com algo novo e inesperado, que trouxe muitos desafios sobre como ensinar nesta nova modalidade. Para aprender necessitamos do outro, “de trabalho em conjunto”, pois como nos propõe Nóvoa (2022, p. 41), “Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. [...] O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem”. E, além disso, para o exercício da docência, precisamos da presença, mesmo que não física, de professores e alunos comprometidos com os processos de ensinar e aprender, pois como alertam Fabris e Dal’igna (2017, n.p.), “A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele”.

Diante disso, trazemos que dentre quatorze professores que responderam ao questionário, dois disseram não apresentar nenhuma dificuldade durante o início da carreira docente. Entretanto, os demais participantes relataram ter apresentado dificuldades, principalmente, em relação à organização das aulas no ensino remoto. Um exemplo disso, é o excerto a seguir, que traz a preocupação com a aprendizagem do aluno na modalidade remota.

Fazer com que o aluno aprenda mesmo a distância e não conseguir ver essa aprendizagem devido o distanciamento social. (PIM1)

O PIM1 aponta a preocupação em acompanhar a aprendizagem, pois a pandemia provocou o distanciamento social, com o afastamento entre as pessoas, entre os professores e os alunos. Destacamos que o papel do professor no encaminhamento das tarefas escolares foi essencial durante o ensino remoto, contudo, o apoio familiar foi importante neste período de distanciamento, para o recebimento de materiais, a disponibilidade de acesso às tecnologias e da condução dos prazos das entregas das atividades. Mas, como destaca PIM1 houve dificuldade em acompanhar a aprendizagem, pois ela não estava somente a cargo do professor, mas também da família. Nesse cenário do ensino remoto, surge a necessidade de mudanças na organização das aulas e com isso novos desafios são produzidos, como destacamos nos recortes a seguir:

A adaptação das aulas do modo remoto com certeza foi bastante desafiadora, uma vez que era solicitado que fossem atividades simples e que despertassem

o interesse do aluno. (PIM5).

Posso dizer que encontrei dificuldades agora em meio ao ensino remoto, onde *não tínhamos nenhuma orientação [...]*, nos sentíamos perdidos sem nenhuma direção a seguir (PIM11).

Notamos que as dificuldades estão relacionadas com a adaptação ao novo modelo de ensino, ao planejamento das aulas, para que ao mesmo tempo que fossem simples, produzissem o interesse do aluno. Isso levou a muitas incertezas, pois como diz o PIM 11, faltou orientação sobre como deveriam se organizar nesse período de ensino remoto. Como alertam Saraiva, Traversini, Lockmann (2020, p. 17), as redes e as escolas deveriam orientar os professores, para que conseguissem produzir estratégias para o ensino e a aprendizagem de modo remoto, porém essa responsabilidade “foi delegada aos docentes de modo individualizado. Nem escolas, nem redes de ensino, conseguiram, em um primeiro momento, desenvolver planejamentos abrangentes e produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder”.

Destacamos que os professores considerados na pesquisa estão em processo de constituição docente, nos primeiros tempos de atuação profissional. Como afirma Ponte *et al.* (2001), o professor vai construindo seu papel profissional, lidando com diversas situações, como a organização de uma aula, que neste caso foi ministrada a distância e, além disso, realiza escolhas relacionadas aos conteúdos e habilidades que serão desenvolvidas, visto que o tempo das atividades remotas precisa acontecer de modo mais curto do que no presencial. Esses e outros enfrentamentos deixaram muitos professores sem direção como apontou PIM11.

Essas preocupações são trazidas nos ditos de PIM5, PIM6, PIM7 e PIM9, principalmente pela falta do contato presencial como um dos fatores que provocou dificuldades para o ensino e a aprendizagem. Entretanto, foi uma medida necessária para conter a aceleração da pandemia. Nesses ditos, percebemos a preocupação que os professores tiveram em saber se o aluno estava aprendendo ou não, e se as atividades elaboradas estavam sendo acessíveis para a compreensão, como destacam os excertos na sequência:

Acredito que o ensino remoto foi o mais difícil até agora, pois *não conhecer os alunos*, lidar com dificuldades de acesso tem sido bem complicado (PIM 9).

Quanto ao trabalho a distância, não medi esforços para ajudar os alunos (considerando que alguns tinham restrições devido a internet), inclusive ajudando fora do horário de trabalho. (PIM 6).

E agora na *forma remota está sendo bem difícil o contato com os alunos*, saber se estão entendendo, quais as dúvidas, se a forma que estou mandando as atividades estão boas. Acredito que o ensino remoto foi minha maior dificuldade, principalmente pela *falta de olho no olho*. (PIM 7).

No momento me sinto pouco satisfeita, pois *o trabalho remoto não me possibilita trabalhar da forma como gostaria*, uma quantidade considerável dos meus alunos não tem acesso a internet, sinto *falta do contato olho no olho com o aluno*. (PIM 5).

Apontamos que a necessidade de ensinar sem o “olho no olho”, sem conhecer os alunos foram algumas das dificuldades vivenciadas neste período atípico. O uso das tecnologias como uma das principais formas de comunicação, foi destacado por alguns professores como problemático, devido ao pouco acesso à internet pelos alunos. Com efeito, não bastou somente os desafios enfrentados na elaboração de materiais para o trabalho remoto, os professores tiveram que lidar com os relacionados à falta de acesso dos alunos e as dificuldades de aprendizagem. O professor precisou se reinventar, pois a integração do “[...] digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma ‘tecnologia’, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 50).

Essas ideias nos levam a pensar que a incorporação das tecnologias exige um reposicionamento dos professores para ensinar Matemática, de modo remoto, porque no trabalho presencial também há o uso de tecnologias. Contudo, com a distância física, foi necessário a utilização de ferramentas como: *Whatsapp, Google Meet, E-mails*, materiais impressos, dentre outros. E também houve a necessidade que os alunos tivessem acesso a esses meios digitais. Sendo assim, o trabalho aumentou e continuou, com os contratemplos encontradas no caminho, na busca de comunicação entre aluno e professor, mesmo que de modo diferenciado, a docência foi exercida. Como trazemos a seguir:

E mesmo em meio a uma pandemia, as dificuldades e carga de trabalho que triplicaram, não escolheria outra profissão. Eu gosto do que faço, mas acho que tenho sempre o que aprender para melhorar. (PIM4).

Além de estarmos no processo de implantação da BNCC nas escolas e isso foi bastante cobrado, mas com o passar das aulas fui me acostumando e já não sinto mais um frio tão grande na barriga como nos primeiros dias. (PIM5).

Enfatizamos que PIM4 e PIM5 apontam, que mesmo diante das adversidades provocadas pelo ensino remoto, pela implantação da BNCC, conseguiram exercer a docência. Enfatizam que os desafios e o “frio na barriga” dos momentos iniciais, fazem parte do processo de constituir-se educador. Conforme Garcia (2008), a inserção profissional e os primeiros anos de docência são momentos importantes, pois há a necessidade de transição de aluno a professor, por isso é comum que surjam dúvidas, desafios, tensões. Isso nos leva a destacar, que dos

quatorze professores participantes da pesquisa, nove iniciaram a inserção profissional em tempos de pandemia, de ensino remoto. Como diz PIM12,

Neste momento de pandemia, com o ensino remoto, tenho *me sentido incapaz e insuficiente para ensinar Matemática*, pois consigo atingir menos de 40% dos alunos de forma remota (PIM12).

O professor iniciante além de estar aprendendo sobre a docência, sobre o ser professor, precisa se preocupar com a aprendizagem do aluno, com as dificuldades de acesso à internet. Tais dificuldades mostram muitas fragilidades que alunos e professores de escolas públicas estão expostos, pois como denunciam Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 11) “a desigualdade e as dificuldades enfrentadas pelos alunos de escolas públicas não podem ser resumidas à questão de acesso à internet”. As autoras apontam que as desigualdades versam sobre as necessidades básicas, de alimentação, moradia, dentre outras, que com a pandemia são acentuadas. E, ainda, destacam que os professores chegaram à exaustão docente, devido “a intensificação e autointensificação do trabalho” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 18), produzido pelo ensino no formato remoto. Apesar de toda a carga de trabalho e das adversidades enfrentadas neste período, PIM 3 diz que:

Ser educador é o que *me move e o que me dá esperança* pra acreditar em dias melhores (PIM3).

Tal dito nos convida a nos movermos no caminho de repensarmos a escola, a docência para ensinar Matemática, de resistirmos diante das dificuldades e dos desafios, pois se não mantivermos a esperança, é impossível exercer a docência em tempos tão trágicos e difíceis, como os que vivemos nos tempos de pandemia e agora, no pós-pandemia.

Algumas considerações

Neste artigo, discutimos sobre a docência do professor iniciante que ensina Matemática, os desafios, as dificuldades e as possibilidades do exercício profissional. É importante ponderar que tais discussões são produzidas mediante dizeres escritos nos questionários, mas que podem trazer indícios sobre a docência do professor iniciante que ensina Matemática no ensino fundamental. Com isso, trazemos da impossibilidade de separar o professor e a pessoa, pois entendemos a docência como um modo de vida, como modos e gestos “que moldam o corpo ao ofício” (CUBAS; RECHIA, 2021, p. 13).

Neste sentido, os primeiros anos de docência podem ser de grande instabilidade para o professor, em que orbitam os conflitos entre as expectativas e a realidade do fazer pedagógico,

também, um período de descobertas e experiências no exercício da profissão, que abarcam as dimensões de conhecimentos do conteúdo, dos pedagógicos e dos curriculares, dentre outros que fazem parte da constituição profissional. Cabe destacar, também, outro elemento que impacta a vida do professor iniciante, que é o relacionamento com os colegas de trabalho e com a gestão escolar. O relacionamento construído nos primeiros anos de docência com os pares nem sempre é pautado pelas trocas e pelo compartilhamento. Em algumas situações, o professor iniciante carece de apoio, o que colabora para uma construção da docência de maneira solitária.

Diante dessas ideias, problematizamos alguns dizeres sobre a docência dos professores iniciantes que ensinam Matemática, egressos do curso de licenciatura em Matemática da UFPel. Isso nos levou a perceber que a inserção na docência ocorreu, para alguns professores, presencialmente e para outros, de modo remoto, produzindo alguns desafios, dificuldades e sentimentos. No que tange ao ensino presencial, os dizeres docentes mostram desafios para conduzir o trabalho com os alunos, principalmente no sentido de estabelecer uma disciplina que favoreça o desenvolvimento das atividades pedagógicas, mantendo o interesse dos estudantes. Para alguns, isso representou um dos grandes desafios nos primeiros anos de exercício profissional, pois a docência envolve a condução de si e dos outros, frente aos espaços e aos tempos disponíveis para o exercício da profissão. Para que as práticas de condução possam acontecer, a comunicação estabelecida entre professor e alunos precisa funcionar adequadamente. A comunicação por meio das palavras, dos gestos, das expressões faciais são recursos importantes na sala de aula.

Com o ensino remoto, esse modo de comunicação precisou ceder lugar para outras formas, mediadas pelas tecnologias digitais ou pelo envio de tarefas impressas. Identificamos que a falta do contato presencial produziu desafios para o trabalho docente, principalmente no que tange a comunicação por meios digitais, que não se mostrou satisfatória, gerando tentativas de adaptações, promovendo a sensação de fracasso profissional e de sobrecarga profissional. Os professores tiveram que se adaptar a um modelo de ensino remoto, adequando-se ao cenário de precariedade de recursos de muitos alunos da escola pública e ao pouco retorno dos mesmos, devido a problemas estruturais e de acesso à internet. Isso levou os professores a trazerem sobre as preocupações com relação a aprendizagem em uma realidade de distanciamento social, a falta de convivência com os alunos, o “olho no olho” tão necessário no exercício da docência.

Tais ideias nos levaram a destacar alguns sentimentos diante da docência do professor iniciante que ensina matemática, como de insatisfação com a falta de contato com os alunos, a proximidade produzida pelos encontros interrompidos pela pandemia, a sensação de

incapacidade produzida pelo ensino remoto, em que os professores precisaram inventar meios para que os alunos acessassem as aulas, os materiais encaminhados. Isso gerou muitas preocupações e sentimentos, que ultrapassam as dimensões do conhecimento, porque tratam dos modos de ser e de se conduzir do professor que ensina matemática. Mas, por outro lado, parece que os professores acreditam na profissão, dizendo que não escolheriam outra e que tem esperança na docência e na vida, acreditam em dias melhores.

Assim, trazemos que, talvez, possamos nos movimentar pelos caminhos da esperança, no sentido de um exercício de pensamento e de compromisso, ou como diz Nóvoa (2022, p. 50), de redefinição do lugar e do trabalho do professor, pois “[...] como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro”. Nesta pedagogia do encontro, há a necessidade da presença, “um encontro entre professor e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura” (NÓVOA, 2022, p. 6). Ou, ainda, destacamos a necessidade de encontros entre os professores iniciantes e os que colegas de profissão; encontros com os alunos, com a comunidade escolar, com a Matemática, com o ensino, com as aprendizagens discentes e docentes.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, 50, 35-49, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

ANTUNES, A. G. **O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4792>. Acesso em: 19 nov. 2020.

AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, maio/ago., 2011.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/HMV47d5Wj5mWSt4P73jR7hj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H. A constituição do professor iniciante: articulação entre da partilha e experiência coformativa. **Revista Textura**, v. 23, n. 53, p. 192-215, jan./mar., 2021. Disponível em:

Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5806>. Acesso em: 5 out. 2021.

BAHIA, S. B. M. H.; FABRIS, E. T. H. Grupos de sentido. In: LIMA, S. D. (Org.)

Vocabulário LABPED: saberes construídos no laboratório pedagógico de experiências

educativas. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2022.

BARBOSA, D. E. F.; BARBOZA, P. L. Os primeiros anos de docência do professor de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática – REVEMAT**, Florianópolis, v. 15, p. 01-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2020.e73218>. Acesso em: 6 maio 2021.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M.; PONTE, J. P. Os primeiros anos da docência e as dificuldades de professoras iniciantes que ensinam Matemática no interior do estado de Mato Grosso do Sul. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 6, n. 12, p. 51-70, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9104#:~:text=Artigos-,Os%20primeiros%20anos%20da%20doc%20%C3%A2ncia%20e%20as%20dificuldades%20de%20professoras,UFSCar%2C%20S%C3%A3o%20Carlos%2C%20SP>. Acesso em: 4 jun. 2021.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. Percursos identitários do início da atividade profissional de uma professora de matemática. **Práxis Educativa** (impresso), v. 15, p. 1-18, 2020.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, 14, 1-15, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 18 maio 2020.

CUBAS, C. J.; RECHIA, K. C. Apresentação. In: LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. **Elogio do professor**. Autêntica Editora, 2021.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FORTES, F. A. M.; NACARATO, A. M. Narrativas de professores iniciantes e a formação em Pedagogia EaD. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 318-343, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15039>. Acesso em: 30 jan. 2022.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FABRIS, E. T. H.; DAL’IGNA, M. C. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU On-line**, n. 516, ano XVII, p. 56-60, dez. 2017. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FABRIS, E. T. H.; OLIVEIRA, S.; LIMA, Samantha D. A artesanaria do planejamento: sobre uma ética do saber-fazer nos anos iniciais do ensino fundamental. **ANPED – Associação**

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2020. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6191-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 441-461, 2009. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/2827>. Acesso em: 11 jun. 2020.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MONTEIRO, A.; SENICATO, R. B. Educação (matemática) em tempos de pandemia: efeitos e resistências. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 317-333, 2020. Disponível em:
<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/607/509>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 271-380, 2019. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1106>. Acesso em: 17 nov. 2020.

NÓVOA, A. **Currículo e docência**: a pessoa, a partilha, a prudência. Este texto limita-se a transcrever a intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro de 2003. Disponível em:
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da Pandemia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 42 p.1-16. abr. 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

NÓVOA, A. **Escola e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a: Matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil, 2015. Disponível em:
http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4836/SANDRA%20DE%20OLIVEIRA_.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2020.

PONTE, J. P. *et al.* O início da carreira profissional de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, v. 10, n. 1, p. 31-46, 2001. Disponível em:
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4286>. Acesso em: 18 nov. 2019.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. Percepções e reflexões de professores de Matemática em início de carreira sobre seu desenvolvimento profissional. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (orgs.). **Práticas de Formação e de Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTINO, F. S.; CIRÍACO, K. T.; FAUSTINO, A. C. Percepções de uma professora iniciante acerca das contribuições da pesquisa na sua formação inicial para o ensino de Matemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/359>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SERIANE, R. **Professores de Matemática dos anos finais do ensino fundamental em início de carreira: desafios, vivências e sentimentos**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16180>. Acesso em: 15 mar. 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Universidade Tecnológica Federal de Paraná, 2012.